

Anna Sajdak-Burska

Uniwersytet Jagielloński

ORCID: 0000-0002-0156-3986

Przygotowanie nauczyciela do profesjonalnego i osobistego rozwoju w toku akademickiego kształcenia. Bariery i szanse

W artykule Autorka określa niezbędne warunki, jakie muszą być spełnione, by w toku akademickiego kształcenia można było uruchomić proces przygotowania nauczyciela do profesjonalnego i osobistego rozwoju. Główne przeszkody, które utrudniają takie wsparcie, stanowią: bariery prawne, czyli standardy kształcenia nauczycieli, bariery organizacyjne i kadrowe, przesądzające o tym, kto kształci w Polsce nauczycieli, oraz ateoretyczność kształcenia, czyli brak koncepcji w budowaniu programu studiów. Szansę przełamania tej trwającej od wielu lat inercji stanowi z jednej strony możliwość kształcenia nauczycieli w toku jednolitych studiów magisterskich, jaką tworzy ustawa 2.0, z drugiej zaś korzystanie przez uniwersytety z autonomii i znaczące wyjście poza standardy kształcenia zgodnie z przyjętą teoretyczną koncepcją studiów. Jako egzemplifikację Autorka prezentuje program kierunku „Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna” przygotowany przez zespół z Zakładu Pedagogiki Szkolnej i Dydaktyki Akademickiej w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego, oparty na humanistycznej koncepcji A. Combsa oraz koncepcji refleksyjnej praktyki D. Schöna.

Słowa kluczowe: pedeutologia, kompetencje społeczne, koncepcja studiów, rozwój, standardy kształcenia, tutoring rozwojowy

Preparing a teacher for professional and personal development in the course of academic education. Obstacles and opportunities

In the article, the author identifies the necessary conditions that must be fulfilled to enable the process of professional and personal development in the course of academic education. The main obstacles that hinder

such support are: legal obstacles, i.e. teacher education standards, organisational and HR obstacles that affect the teacher training personnel and atheoreticality of education, i.e. lack of concepts to develop university curricula. The chance to overcome this impasse, which has continued for a number of years, is, on the one hand, the possibility to educate teachers in the course of uniform master's studies granted by the Act 2.0 and, on the other hand, the autonomy of universities and their drive to go far beyond educational standards in line with the assumed theoretical concept of studies. As an example, the author presents the curriculum of the "Pre-School and Early School Education" course developed by the team of the Department of School Pedagogy and Academic Didactics at the Institute of Pedagogy of the Jagiellonian University, based on the humanistic concept of A. Combs and the reflective practice concept of D. Schön.

Keywords: pedeutology, social competencies, concept of studies, development, educational standards, developmental tutoring

Bibliografia

- Combs A.W., Blume R.A., Newman A.J., Wass H.L. (1978). *The Professional Education of Teacher*. Boston: Allyn and Bacon.
- Czerska B. (1999). *Umiejętność porozumiewania się w procesie kształcenia zawodowego nauczycieli*. Niepublikowana praca doktorska. Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Czerska B. (2002). Wspieranie aktywności własnej w procesie kształcenia. *Toruńskie Studia Dydaktyczne*, 18.
- Czerska B. (2010). Kompetencje komunikacyjne w kształceniu pedagogów — projekt zajęć. W: A. Sajdak, D. Skulicz (red.), *Paradygmaty akademickiego kształcenia pedagogów*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Filipiak E. (2012). *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Klus-Stańska D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Krause A. (2009). Iluzja dydaktycznej sprawczości — profesjonalizacja niekompetencji. W: L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. Kraków: Impuls.
- Kwaśnica R. (2007a). *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.
- Kwaśnica R. (2007b). Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. 2 Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwiatkowska H. (1997). *Edukacja nauczycieli. Konteksty — kategorie — praktyki*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kwiatkowska H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

- Nowak-Dziemianowicz M. (2008). „Wielki Przegrany Współczesności”. Polski nauczyciel jako podmiot i przedmiot kształcenia. W: P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz (red.), *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Nussbaum M.C. (2008a). Kształcenie dla zysku, kształcenie dla wolności. Przeł. P. Poniatowska. W: B.D. Gołębiak (red.), *Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o społeczeństwo*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Nussbaum. M.C. (2008b). *W trosce o społeczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*. Przeł. A. Męczkowska. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Sajdak A. (2010). Profesjonalizm dydaktyczny nauczycieli. Możliwości i ograniczenia akademickiego kształcenia. W: J.M. Michalak (red.), *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Sajdak A. (2013). *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*. Kraków: Impuls.
- Sajdak A. (2017). Paradygmat humanistyczny w dydaktyce akademickiej – utopia, konieczność, szansa?. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 2 (22), 13-25.
- Suska-Wróbel R. (2009). Od potoczności do nauki – próba identyfikacji samoświadomości dydaktyki biologii. W: L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. Kraków: Impuls.

Wprowadzenie

Przygotowanie nauczyciela do profesjonalnego i osobistego rozwoju w toku studiów akademickich wymaga z pewnością spełniania pewnych nieredukowalnych warunków brzegowych. Pierwszym z nich jest świadomie przyjęta i realizowana koncepcja studiów, która obierze za jeden z ważnych celów kształcenia uruchomienie procesów pracy nad własnym rozwojem studenta. W kształceniu nauczycieli nie chodzi tylko bowiem o przygotowanie merytoryczne i dydaktyczne absolwenta zdolnego prowadzić lekcje z danego przedmiotu lub przedmiotów dla określonego poziomu edukacji, ale także lub przede wszystkim o namysł nad tym, kim ma być ów absolwent, jaka jest koncepcja jego profesjonalnej i osobowej roli. Dlatego też niezależnie od tego, jaki ład prawny wyznaczają ministerialne standardy kształcenia nauczycieli, za każdym programem kształcenia winna kryć się świadomie przyjęta koncepcja studiów. Oczywiście nie wszystkie opisane strategie, koncepcje czy modele kształcenia nauczycieli jednakową wagę przywiązują do działań mających na celu uruchomienie mechanizmów osobistego rozwoju nauczyciela, co bynajmniej nie przesądza o ich wartości. Stoję na stanowisku, że różnice mogą być życiodajne i wzbogacające rzeczywistość szkolną. Najczęstszym jednak błędem kształcenia nauczycieli jest ateoretyczność programów kształcenia. Za większością nie kryje się żadna świadomie przyjęta koncepcja, a jedynie minimalne, mozaikowe wypełnienie programu zajęciami przewidzianymi przez ministerialne standardy kształcenia. Nie bez znaczenia dla kształtu edukacji nauczycielskiej są bowiem ramy prawne kształcenia nauczycieli. Dlatego drugim istotnym warunkiem możliwości wspierania rozwoju osobowego w toku akademickiego kształcenia są standardy kształcenia i obecność lub deficyt w nich zapisów, które sprzyjałyby uruchamianiu owego rozwoju. Ramy prawne kształcenia nauczycieli przesądzają także mocno o tym, kto w Polsce kształci i może kształcić nauczycieli. Nie jest to bez znaczenia zwłaszcza dla realizacji koncepcji humanistycznych, które wymagają kadry akademickiej, posiadającej specyficzne przygotowanie do wspierania kompetencji społecznych inter- i intrapersonalnych studentów, zdolnej prowadzić warsztaty kompetencji społecznych oraz przygotowanej do pracy w charakterze tutora. Koncepcje humanistyczne, choć trudne do realizacji i niszowe, znajdują w Polsce swoje realizacje praktyczne, czego przykładem jest program jednolitych studiów magisterskich na kierunku „Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna”, przygotowany i realizowany w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego od roku akademickiego 2019/2020.

Koncepcje kształcenia nauczycieli – pole teoretyczne

W jaki sposób przygotować nauczyciela do pełnienia swojej roli zawodowej? Co to znaczy przygotować nauczyciela do pracy w szkole? Czy w ogóle jest możliwe pełne przygotowanie zawodowe nauczyciela? To pytania zasadnicze, wokół których nieustająco toczą się liczne debaty pedagogiczne, społeczne i polityczne, zwłaszcza kiedy dochodzi do sytuacji trudnych, w których nauczyciel nie potrafi prawidłowo zareagować lub

nie reaguje wcale. Wśród pedagogów odpowiedzi na te pytania są konstruowane różnie. Zdaniem Roberta Kwaśnicy należy odejść od posługiwania się terminami „kształcenie”, „doksztalcenie”, „doskonalenie zawodowe” na rzecz posługiwania się terminem „wspomaganie w rozwoju”, które zdaniem autora jest bardziej prawomocne w stosunku swoistości pracy nauczycielskiej i niemożności „domknięcia” jakichkolwiek kompetencji (2007b, s. 293-294). Ta jasna deklaracja Kwaśnicy wynika z przyjęcia przez niego pewnej określonej perspektywy teoretycznej. U jej podstaw leży teoria społeczna Jürgena Habermasa (Kwaśnica, 2007a, s. 26), która posłużyła do zbudowania układu nauczycielskich kompetencji technicznych oraz praktyczno-moralnych. Jednak nie wszyscy autorzy tak jasno pokazują podstawy, które stanowią niezbędne tło teoretyczne proponowanych rozwiązań. Pomysłów na kształcenie nauczycieli jest bowiem bardzo wiele i są one dość znacząco zróżnicowane. Henryka Kwiatkowska w nawiązaniu do głównych kierunków psychologicznych, uzasadniających określoną wizję kształcenia, wyróżnia trzy zasadnicze orientacje w kształceniu nauczycieli: technologiczną, humanistyczną, funkcjonalną (2008). U podstaw orientacji technologicznej leży przyjęcie założeń psychologii behawioralnej i konstruowanej w jej obrębie zinstrumentalizowanej psychologii uczenia się. Kształcenie nauczycieli (a także ludzi każdej innej profesji) opiera się zatem na tezie, iż człowieka można pewnych rzeczy nauczyć, a jego osobowość kształtuje się w toku społecznego uczenia się. Człowieka można dobrze przygotować do pełnienia zawodu nauczyciela poprzez wyposażenie go w wiedzę specjalistyczną oraz określone umiejętności bezpośrednio użyteczne w jego pracy dydaktyczno-wychowawczej. Kwalifikacje zawodowe nauczyciela winny stanowić pewien domknięty zbiór, dookreślający ich profesjonalną użyteczność. Muszą być zatem jasno i szczegółowo opisane. Wykształcenie profesjonalne oznacza pełne przygotowanie do sprawnego i efektywnego pełnienia roli zawodowej. W tej perspektywie nie uznaje się wartości ogólnego wykształcenia teoretycznego, nie docenia się także wspierania rozwoju osobowego i społecznego przyszłego adepta zawodu. Wszelkie koncepcje wyrosłe na gruncie orientacji technologicznej za ważne w kształceniu uznają przygotowanie do sprawnego i efektywnego funkcjonowania w zawodzie i pełnienia konkretnych zadań. Programy kształcenia budowane w tej orientacji stanowią odzwierciedlenie pojawiających się „katalogów specyficznych kompetencji nauczycielskich” (tamże, s. 50). Stanowisko, podnoszące prymat instrumentalnego, technologicznego działania, mocno redukcjonistyczne dla wymiaru humanistycznego pracy nauczyciela, dla jego rozwoju osobowego, wspierania kompetencji inter- i intrapersonalnych, jest silnie reprezentowane zwłaszcza przez środowisko dydaktyków przedmiotowych oraz osoby zarządzające edukacją, a wyraża się najczęściej тезą, iż nauczyciel ma przede wszystkim posiadać wiedzę merytoryczną z danego przedmiotu oraz sprawne i efektywne instrumentarium dydaktyczne.

Zupełnie inne koncepcje kształcenia nauczycieli powstają na gruncie orientacji humanistycznej, która uznaje, że człowiek jest niepowtarzalną całością, jednostką ciągle stającą się, rozwijającą się, dążącą do samorealizacji, opisywaną w kategoriach wolności, autentyczności i twórczości. Przygotowanie nauczyciela do zawodu polega zatem na pracy z drugim człowiekiem, na relacji udzielania mu pomocy w odkrywaniu przez niego swego własnego „ja”, a także na budowaniu relacji komunikacyjnej wspomagającej proces stawiania się osobą. Podstawowym celem kształcenia nauczyciela nie jest zatem wyposażenie go w profesjonalną wiedzę i określone umiejętności, a pomoc w odkrywaniu własnej, niepowtarzalnej indywidualności. Budowanie

profesjonalnych kwalifikacji do zawodu związane jest z procesem stawiania się nauczycielem na drodze osobistego rozwoju — poznawania własnych możliwości i ograniczeń, akceptowania siebie i innych, kształtowania pozytywnego wyobrażenia o sobie jako nauczyciela. Osoba nauczyciela jest bowiem sama z siebie pewnego rodzaju „instrumentem” pracy z uczniami. Kategorią centralną opisującą rolę nauczyciela bynajmniej nie jest sprawne i skuteczne działanie, choć takie nie jest wykluczane. Perspektywa humanistyczna zupełnie inaczej konstruuje rolę zawodową nauczyciela. Ma on bowiem przede wszystkim pomagać uczniowi w jego rozwoju, w jego stawianiu się samoaktualizującą się, dążącą do samorealizacji jednostką. Wiedza specjalistyczna, merytoryczna oraz staranne przygotowanie psychologiczne i pedagogiczne są tu niezbędne, ale ich wartość mierzona jest służebnością wobec zadania wspomagania rozwoju. Nauczyciel ma być bowiem głównie specjalistą od wspierania rozwoju dziecka. Koncepcje humanistyczne w powszechnym odbiorze nie mają tylu zwolenników, ile retoryka „sprawnego i efektywnego” działania. Stanowią zatem najczęściej niszowe, autorskie rozwiązania, promowane przez „mocno humanizujących” pedagogów.

U podstaw trzeciej, wyróżnionej przez Kwiatkowską, orientacji — funkcjonalnej — leży przyjęcie założeń i twierdzeń psychologii poznawczej. Konstruowana w jej ramach antropologia człowieka podkreśla, iż każda jednostka jest samodzielnym podmiotem, który przyjmuje postawę badawczą wobec dostępnej mu rzeczywistości. Jest także strukturalną i funkcjonalną jednostką, która poznaje świat (angażując sferę poznawczą), przeżywa go (angażując sferę emocjonalną) oraz działa w nim (angażując sferę praktyczną). Zachowanie człowieka wyznaczone jest zarówno przez informacje płynące z zewnątrz — informacje z otaczającego świata, jak i z wewnątrz — wiedzę i doświadczenie osobiste. Człowiek znajduje się zatem stale w sytuacji zadaniowej. Budowane struktury poznawcze stanowią podstawę do działania w sytuacjach nowych i niepewnych. Przygotowywanie nauczycieli do zawodu w tej perspektywie oznacza przygotowanie człowieka do sprawnego i rozumnego działania, opartego na solidnej podstawie orientacyjnej — wiedzy teoretycznej oraz na procesach wartościowania, umożliwiających wyjaśnianie motywacji ludzkich działań. Skoro człowiek jest samodzielnym podmiotem przyjmującym postawę badawczą wobec otaczającej rzeczywistości, jest całością psychofizyczną poznającą, przeżywającą i działającą w świecie, jego kształcenie nakierowane być powinno na sferę poznawczą — zdobywanie wiedzy i uświadamianie sobie różnych jej źródeł, na sferę praktyczną — wykorzystywanie wiedzy w sytuacjach działania oraz na sferę emocjonalną — świat wartości konstytuujący sens i jakość bycia. W orientacji funkcjonalnej stawia się najczęściej pytanie o to, jak kształcić, by zdobywana wiedza naukowa regulowała działanie nauczyciela. Warunkiem używania wiedzy w działaniu jest — zdaniem Kwiatkowskiej — duży margines jej „praktycznej zbędności”, opisywany w kategorii „nadmiarowości kwalifikacji” (s. 61). Szeroka wiedza — niejako ponad wymiar — umożliwia swobodę jej stosowania także w sytuacjach zmiennych, problemowych, trudnych i ryzykownych. Podstawowym źródłem wiedzy o rzeczywistości, konstruowanej w toku przygotowania do zawodu winny być sytuacje zadaniowe. Główny akcent przygotowania do zawodu, kładziony jest na działanie w sytuacjach rzeczywistych i symulowanych, na podejmowanie i realizację profesjonalnych zadań. Orientacja funkcjonalna w kształceniu nauczycieli, przyjmująca założenia i tezy psychologii poznawczej, stanowi życiodajną głębię dla różnorodnych, nowoczesnych koncepcji edukacji nauczycielskiej.

Każda z wyróżnionych trzech orientacji w kształceniu nauczycieli — orientacja technologiczna, humanistyczna i funkcjonalna — ma licznych zwolenników oraz przeciwników podkreślających walory i mankamenty określonego podejścia, jego możliwości i ograniczenia.

W powszechnym myśleniu o kształceniu nauczycieli dominuje bez wątpienia orientacja technologiczna. Jej werbalizację odnajdujemy często zarówno w wypowiedziach osób odpowiedzialnych za kreowanie polityki edukacyjnej w państwie, jak i w artykułowanych tzw. oczekiwaniach społecznych, sprowadzających profesję nauczyciela przede wszystkim do skutecznego i efektywnego nauczania. Także grupa samych nauczycieli — zarówno tych przygotowujących się do zawodu, jak i tych doskonalących się — często zainteresowana jest przede wszystkim zdobyciem konkretnej wiedzy, która znajdzie swe natychmiastowe przełożenie na rozwiązania praktyczne. Przyjęcie orientacji humanistycznej w kształceniu nauczycieli wymaga zgody na odrzucenie myślenia o prymacie technologicznej, instrumentalnej sprawczości. Od osób kształcących się lub doskonalących w zawodzie nauczyciela oczekuje się wtedy wewnętrznego przekonania o potrzebie i sensie angażowania się we własny rozwój. Autonomia jednostki i jej podmiotowość w procesie kształcenia są bowiem wartościami niezbywalnymi. Orientacja funkcjonalna czerpiąca z osiągnięć psychologii poznawczej i kognitywizmu jest podejściem, które konstruuje rozwiązania w postaci różnorodnych koncepcji kształcenia nauczycieli w odpowiedzi na zmieniającą się rzeczywistość społeczno-kulturową oraz na zmieniające się oczekiwania wobec roli zawodowej nauczyciela. Pole teoretyczne dla wspierania rozwoju profesjonalnego i osobistego nauczyciela w toku akademickiego kształcenia jest zatem dość szerokie. Każda z trzech perspektyw i licznych konstytuowanych w danym nurcie koncepcji inaczej odpowiada na pytanie — czy i jak to robić? Wiedza pedeutologiczna daje jednak ogromne możliwości budowania autorskich rozwiązań i weryfikowania ich zasadności w toku akademickiego kształcenia. Co jednak stoi na przeszkodzie pożytkowania owej wiedzy w praktyce? Być może skuteczną zaporę stanowią bariery prawne, organizacyjne i osobowe.

Bariery prawne, organizacyjne i osobowe, czyli kontredans ze standardami kształcenia w tle

W Polsce przynajmniej od dwóch dekad trwa swego rodzaju kontredans ze standardami kształcenia nauczycieli w tle. Wokół modelu kształcenia nauczycieli toczono już wiele debat. Wiele środowisk pedagogicznych, psychologicznych, związanych z dydaktykami szczegółowymi oraz zarządzających różnymi podmiotami kształcącymi nauczycieli stoczyło już niejedną bitwę. Niezależnie od tego, jakie badania i argumenty przywoływano, jakie zobowiązania podejmowali publicznie poszczególni ministrowie nauki i szkolnictwa wyższego oraz ministrowie edukacji, ciągle mamy do czynienia z niestającą próbą sił ukierunkowanych na rozszerzanie/redukowanie liczby godzin przewidzianych na realizację treści pedagogicznych oraz poszerzanie/ograniczanie podmiotów, którym przyznane są uprawnienia do kształcenia nauczycieli. A kształceniem nauczycieli — jak twierdzą badacze — zainteresowani są niemal wszyscy (Nowak-Dziemianowicz, 2008, s. 160). Analiza obowiązujących przepisów prawnych w tej materii, a także projektowanych aktów prawnych nie napawa optymizmem. Sytuacja prawna jest bowiem pogmatwana. Rozporządzenie Ministra Edukacji i Sportu z dnia

10 września 2002 roku w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz.U. z 2002 r. nr 155, poz. 1288), wprowadzając pojęcie tzw. przygotowania pedagogicznego, określiło, że kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela ma osoba, która w toku kształcenia zrealizowała łącznie 270 godzin z obszaru pedagogiki, psychologii oraz dydaktyki przedmiotowej, oraz zaliczyła 150 godzin praktyk pedagogicznych. Nie dookreśliło jednak ono treści i efektów owego kształcenia. Podobnie Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 roku w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz.U. z 2009 r. nr 50, poz. 400) mówiło także o tzw. przygotowaniu pedagogicznym, podając liczbę wymaganych 270 godzin przeznaczonych na zdobycie wiedzy i umiejętności z zakresu pedagogiki, psychologii oraz dydaktyki szczegółowej, powiązanej z kierunkiem kształcenia, oraz liczbę 150 godzin odbytych praktyk pedagogicznych. Wymagania te powtarza także Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 roku w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz.U. z 2017 r., poz. 1575). Zarządzenia te, przygotowane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, uruchomiły ścieżkę zdobywania przez nauczycieli tzw. przygotowania pedagogicznego, którą to oferowały liczne podmioty edukacyjne, nie tylko związane z akademickim kształceniem, ale także zupełnie pozaaкадеmickie. Przygotowanie pedagogiczne wcale jednak nie oznacza wykształcenia pedagogicznego i zgodnie z zapisami wymienionych wyżej aktów prawnych nie niesie z sobą informacji, jakie treści kształcenia zostały zrealizowane, jakie efekty osiągnięte ani tym bardziej jaka koncepcja kształcenia stała za ofertą zajęć. Mamy więc całą rzeszę nauczycieli, którzy zdobyli swoje kwalifikacje pedagogiczne, korzystając z oferty różnorodnych (czasem tylko zdalnych) kursów zapewniających zdobycie tzw. przygotowania pedagogicznego. Inny ład prawny tworzą Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, pojawiające się kolejno 7 września 2004 roku (Dz.U. nr 207, poz. 2110), 17 stycznia 2012 roku (Dz.U. poz. 131) oraz projekt z 2019 roku (w chwili pisanie tekstu znajdujący się wciąż w fazie konsultacji). Pomiędzy rozporządzeniami MEN a regulacjami prawnymi wprowadzanymi przez MNiSW widoczne były i są spore rozbieżności, które skutkują zróżnicowaniem drogi uzyskiwania kwalifikacji do bycia nauczycielem. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego w standardach kształcenia, nie zwiększając liczby godzin, szczegółowo dookreśla efekty kształcenia oraz zakres treści kształcenia obowiązkowych dla poszczególnych modułów kształcenia. Warto odnotować, że standardy z 2004 roku pomimo faktu, iż w sylwetce absolwenta określiły kompetencje przyszłego nauczyciela, sprowadzając jego rolę do pełnienia przede wszystkim funkcji dydaktycznej, wychowawczej oraz opiekuńczej, nie pominęły także przygotowania do kierowania własnym rozwojem zawodowym i osobowym. Także w standardach z roku 2012 znajdziemy zapisy o przygotowaniu do projektowania ścieżki własnego rozwoju, jednakże analiza treści ujawnia, że chodzi głównie możliwości doskonalenia i doksztalcania związane z awansem zawodowym. Analiza układu treści w danym module pokazuje także, że na zrealizowanie tego efektu może być przeznaczony w toku akademickiego kształcenia nie więcej niż 20 minut. Zasadniczy problem polega zatem na tym, iż

wprawdzie we wszystkich tych rozporządzeniach dotyczących standardów kształcenia nauczycieli w opisie sylwetki absolwenta oraz w opisie efektów kształcenia zawarto bardzo wiele szczytnych, ważnych dla profilu profesji nauczycielskiej postulatów, jednak w tabelach określających minimalną liczbę godzin dla realizacji poszczególnych modułów (a więc liczbę godzin dla większości programów jednocześnie maksymalną) przewidziano tak małą liczbę godzin, że czyni ona owe deklaracje, opisane w pierwszej części rozporządzenia, pustymi hasłami, niemożliwymi wręcz do realizacji. Pojawiająca się w różnych układach liczba 270 godzin przeznaczonych na treści pedagogiczne, psychologiczne oraz związane z dydaktyką przedmiotową wydaje się magiczną stałą wartością, nie do przekroczenia bez radykalnego sprzeciwu różnych środowisk zainteresowanych kształceniem nauczycieli, zwłaszcza sprzeciwu środowisk niezwiązanych z pedagogiką ani psychologią. Tymczasem uniwersyteckie kształcenie w zakresie pedagogiki lub jej specjalności to zawsze kilka tysięcy godzin. Warto także dodać, iż projekt standardów z 2019 roku (w chwili pisania tekstu w fazie konsultacji) także marginalnie podchodzi do treści odnoszących się do rozwoju osobowego nauczyciela. W opisie treści psychologicznych znajdujemy problematykę radzenia sobie z trudnościami, stresem i wypaleniem zawodowym, w opisie treści pedagogicznych – lakoniczne hasło „projektowanie ścieżki własnego rozwoju”. W zestawieniu z liczbą godzin, przewidzianą na realizację całego bloku, istnieje realne podejrzenie, iż hasła te pozostaną puste, a zapisy efektów kształcenia – będą jedynie deklaracjami.

Na tle mizerii istniejących rozporządzeń i kolejno pojawiających się standardów kształcenia nauczycieli niezwykle pozytywnie wyróżnia się projekt standardów kształcenia nauczycieli przygotowany w 2007 roku przez zespół pracujący pod kierunkiem Mirosławy Nowak-Dziemianowicz, a tworzony przez Bogusławę D. Gołębiak, Zbigniewa Kwiecińskiego, Elżbietę Kalinowską, Roberta Kwaśnicę oraz Stanisława Kwiatkowskiego (Nowak-Dziemianowicz, 2008, s. 129). Warto o nim wspomnieć, choć niestety nie stał się obowiązującym aktem prawnym. Projekt ten był wyrazem autorskiego pomysłu na kształcenie nauczycieli, którego wyraźną inspiracją stała się koncepcja kształcenia wielostronnego, wpisująca się zarówno w perspektywę humanistyczną, jak i funkcjonalną, pragmatyczną. Zaproponowana koncepcja standardów w najbardziej pełny sposób tworzyła ramy organizacyjne i merytoryczne dla uruchomienia w toku akademickiego kształcenia procesów rozwoju profesjonalnego i osobistego przyszłego adepta zawodu. Autorzy wskazywali zakresy profesjonalnej wiedzy nauczyciela, niezbędnej mu do pełnienia roli zawodowej. Wiedza o otaczającym świecie, wiedza o relacjach ja-świat oraz wiedza o sobie samym stanowiły w niej ważne wymiary kryteriów doboru treści i układu przedmiotów w toku akademickiego kształcenia. Z punktu interesującego nas problemu niezwykle ważna dla nauczyciela jest zwłaszcza wiedza o sobie samym, na którą – zdaniem Nowak-Dziemianowicz – składa się: „wiedza i umiejętność rozpoznawania, nazywania, opanowywania własnych emocji i lęków, zaspokajanie potrzeb, rozpoznawanie motywacji i celów życiowych, ujawnianie własnych założeń i intencji podczas działania pedagogicznego, umiejętność dokonywania analizy własnej sytuacji, znajomość własnych sposobów usensawiania świata” (tamże, 2008, s. 137). Niestety, jak już wspomniałam, ten projekt standardów kształcenia nauczycieli, przyjęty w lutym 2007 roku przez Radę Głównego i przekazany Ministerstwu Nauki i Szkolnictwa Wyższego do podpisu, nie został zatwierdzony i nie stał się obowiązującym aktem prawnym.

Wprowadzone przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego przepisy prawa dotyczące kształcenia nauczycieli tworzą także ramy dla strukturalnych i kadrowych rozwiązań w tym zakresie. Do tej pory kształceniem tym mógł się zajmować niemal każdy. Intencją środowiska pedagogicznego, podzielaną także przynajmniej częściowo przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego Jarosława Gowina¹, jest ograniczenie podmiotów, które powinny mieć uprawnienia do kształcenia nauczycieli w myśl zasady, iż kształcić nauczycieli powinni nieliczni, za to na jak najwyższym poziomie. Niestety zapis, który znalazł się w konsultowanych standardach, datowanych na 2019 rok wydaje się karykaturą tych intencji. W punkcie 2 „Ogólnych standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela” (Załącznik nr 1 projektu) znajdujemy wprawdzie

Warunkiem prowadzenia przez uczelnię kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, zarówno w trybie studiów wyższych, jak i studiów podyplomowych jest udział w tym kształceniu nauczycieli akademickich prowadzących badania naukowe w dyscyplinach pedagogika i psychologia. Ponadto warunkiem prowadzenia przez uczelnię kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela przedmiotu jest udział w tym kształceniu pracowników uczelni prowadzących badania naukowe w dyscyplinie nauki lub sztuki odpowiadającej przedmiotowi nauczania

lecz sformułowanie „bierze udział” nie oznacza, iż „kształcić mogą jedynie”. W praktyce zatem kształcić nauczycieli mogą osoby zatrudnione na stanowiskach dydaktycznych, nieprowadzące badań ani w dyscyplinie przedmiotowej, ani w pedagogice, ani w psychologii. By spełnić warunek określony w zapisie, wystarczy, by choć jedna osoba, zatrudniona na stanowisku badawczo-dydaktycznym, a zatem prowadząca badania, miała przynajmniej jedną godzinę zajęć z przyszłymi nauczycielami. Cóż...

Obecnie kształceniem nauczycieli na uniwersytetach² zajmują się najczęściej różne i odrębne organizacyjnie struktury, co rodzi daleko idące konsekwencje. Studenci realizują studia w zakresie wybranej dziedziny wiedzy, np. biologii, oraz uzupełniają je – zgodnie z obowiązującym prawem – o moduły kształcenia psychopedagogicznego, dydaktycznego oraz poprzez realizację praktyki pedagogicznej. Przygotowanie w zakresie treści psychologicznych i pedagogicznych zapewniają zazwyczaj międzywydziałowe lub wydziałowe jednostki najczęściej o nazwie „studium pedagogiczne”, różnorodne centra edukacji nauczycielskiej lub kształcenie to zostaje powierzone tym jednostkom, które mają uprawnienia do prowadzenia studiów na kierunku pedagogika, pedagogika specjalna lub psychologia. Natomiast przygotowanie w zakresie dydaktyk przedmiotowych oraz praktyk pedagogicznych w szkole odbywa się w macierzystych instytutach prowadzących studia kierunkowe. Zatem np. dydaktycy biologii, będący z wykształcenia biologami, pracujący na wydziale czy w instytucie biologii przygotowują od strony dydaktycznej przyszłych nauczycieli biologii, matematycy, będący z wykształ-

¹ Intencja ta została wprost wypowiedziana przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego Jarosława Gowina podczas konferencji „Kształcenie Nauczycieli – diagnoza i propozycje zmian”, zorganizowanej przez Uniwersytet Jagielloński 24 września 2016 roku.

² Mowa tu o uniwersytetach klasycznych. Na uniwersytetach pedagogicznych, akademiach pedagogicznych czy w wyższych szkołach pedagogicznych kształcenie nauczycieli odbywa się najczęściej w odmiennych strukturach.

cenia matematykami, prowadzą zajęcia z dydaktyki matematyki itd. Usytuowanie kształcenia nauczycieli w jednostkach zajmujących się kształceniem kierunkowym może rodzić wiele trudności. W środowiskach dydaktyków przedmiotowych, pracujących na stanowiskach badawczo-dydaktycznych, pojawia się trudność z określeniem przynależności dyscyplinarnej, co wyraźnie pokazała wprowadzona przez Ustawę 2.0 konieczność składania deklaracji. Związanie się z własną dyscypliną uniemożliwia staranie o stopnie naukowe z dydaktyki przedmiotowej, związanie zaś z pedagogiką wcale nie jest ani takie oczywiste, ani proste. Przeszkód zapewne jest wiele, wciąż wydają się aktualne te opisane przez Rybę Suską-Wróbel. Autorka ta wskazuje trzy główne bariery: mentalną, organizacyjną i naukową (2009, s. 198-199). Najtrudniejsza jest bariera mentalna wynikająca z tego, iż dydaktycy przedmiotowi są z wykształcenia biologami, matematykami, chemikami itd. oraz fakt, iż wiedza pedagogiczna, psychologiczna i filozoficzna ma charakter uzupełniający i jest najczęściej wynikiem samokształcenia, co przesądza o sposobie postrzegania samej dydaktyki przedmiotowej. Istotna jest tu także pewna bariera językowa. Jak podkreśla Suska-Wróbel, „brak przygotowania pedagogicznego, a w związku z tym naturalnego wrastania w języka nauki, skutkuje pewną [...] trudnościami w rozumieniu «pedagogiki jako języka obcego». Pokonanie jej wymaga jednak determinacji, a w zestawieniu z barierą mentalną powoduje wycofywanie się i zamknięcie w bezpiecznym języku dydaktyki przedmiotowej” (2009, s. 198-199). A teorie kształcenia budujące dydaktykę ogólną są ogromnie zróżnicowane i wymagające wiedzy z zakresu antropologii, epistemologii, socjologii oraz psychologii. W praktyce zatem kształcenie nauczycieli oparte jest na dwóch niekiedy „rozkraczonych” filarach organizacyjnych, co wybitnie utrudnia realizację jednej, spójnej, wyprowadzonej z teorii koncepcji kształcenia. Dużym problemem staje się potencjał samych nauczycieli przyszłych nauczycieli w rozumieniu ich kwalifikacji pedagogicznych i psychologicznych. Realizacja humanistycznej koncepcji kształcenia uruchamiającej proces osobowego i profesjonalnego rozwoju i nieustająco podejmowanej pracy nad sobą przyszłych adeptów zawodu, wymaga od kadry specyficznych kompetencji, które pozwolą nie tylko na przekazywanie wiedzy, kształtowanie umiejętności, ale prowadzenie zajęć o charakterze rozwojowym ukierunkowanych na rozwój kompetencji inter- i intrapersonalnych.

Dotychczasowe uwarunkowania prawne powodują, iż najczęściej wiedza pedagogiczna i psychologiczna, którą otrzymuje przyszły nauczyciel, z konieczności wyznaczonych przez treści oraz ramy czasowe standardu ograniczona zostaje do minimum i najczęściej jest tylko w poszczególnych obszarach wiedzy fragmentaryczna. Przygotowanie takie z pewnością nie sprzyja także budowaniu wiedzy jako podstawy dla interpretacji roli zawodowej. Standardy kształcenia w takim układzie, w jakim są w kolejnych latach legitymizowane przez władze różnych opcji politycznych, nie odzwierciedlają różnorodności możliwych koncepcji kształcenia nauczycieli. Jaka bowiem podstawa teoretyczna leży u podstaw istniejących rozwiązań prawnych w zakresie kształcenia nauczycieli? Jaka koncepcja? A może raczej mają ci, którzy, pisząc o ateoretyczności kształcenia pedagogicznego nauczycieli w Polsce, o zastępowaniu wykształcenia pedagogicznego substytutem „przygotowania pedagogicznego”, nazywają sprawy wprost jako profesjonalizację niekompetencji (Krause, 2009, s. 94)?

Szanse czyli o możliwościach prawnych i autonomii kształcenia

Szansy na wyjście z impasu upatruję w tym, by nadać kształceniu nauczycieli jak najszerszy charakter ogólnego kształcenia uniwersyteckiego, realizowanego wyłącznie na profilu ogólnoakademickim. Tu pojawia się pytanie zasadnicze — czym różni się kształcenie uniwersyteckie od kształcenia zawodowego na poziomie wyższym? Czy nauczycieli należy przygotowywać w uniwersytetach, gdzie zwykle tworzone są szerokie perspektywy rozwoju ogólnego, czy raczej w wyspecjalizowanych szkołach wyższych ukierunkowanych na wyposażenie absolwenta w zestaw określonych, praktycznych umiejętności? To właściwie spór o orientację kształcenia nauczycieli, czy ma być ona technologiczna, humanistyczna, a może funkcjonalna (Kwiatkowska, 2008, s. 47-63)? W zasadzie współczesna wiedza pedeutologiczna jednoznacznie opisuje rozwój nauczyciela jako „nigdy nie dokończony”. Kwaśnica, stawiając pytanie, „czy możliwe jest pełne przygotowanie zawodowe nauczyciela”, pisze otwarcie, iż jedynie wykonywanie zadań powtarzalnych i przewidywalnych wymaga domkniętych i określonych kompetencji technicznych. Tymczasem w pracy nauczyciela, jak podkreśla autor, „kompetencje, których ona wymaga, są ze swej natury zawsze niegotowe, wciąż niewystarczające i bezustannie pozostające w ruchu, w rozwoju, stale wymagające zmiany” (2007b, s. 294). Przygotowanie nauczyciela do pracy jest zatem przygotowaniem do rozwoju. Szkoda, że takiego myślenia nie podziela większość środowisk metodycznych odpowiedzialnych za kształcenie nauczycieli w Polsce. Kształcenie uniwersyteckie winno jednak wyraźnie różnić się od kształcenia zawodowego, winno być czymś więcej niż tylko realizacją jakichkolwiek określonych prawem standardów kształcenia. Nurt myślenia o edukacji w kategoriach obrony jej humanistycznego kształtu i wyraźnego sprzeciwu wobec niekorzystnych zjawisk, jakie niesie za sobą podporządkowanie kształcenia oczekiwaniom gospodarki rynków światowych, łączący środowiska filozoficzne i pedagogiczne wielu krajów. W tej perspektywie niezwykle bliskie mi są poglądy Marthy C. Nussbaum, która m.in. w swych pracach pokazuje, jak możliwe jest realizowanie w uniwersytetach amerykańskich swego rodzaju programu edukacyjnego ukierunkowanego na kształcenie ogólne rozumiane m.in. jako kształtowanie sokratejskiej umiejętności krytycznego myślenia umożliwiającego rozumienie siebie, świata i swych relacji ze światem. Autorka nazywa je „sokratejskim badaniem siebie”, dążeniem do prawdy i jej poszukiwaniem, porzuceniem ścieżki podążania za tradycyjnymi autorytetami (Nussbaum, 2008b, s. 25). Poglądy na temat uniwersyteckiego kształcenia Nussbaum osadzone są w przekonaniach filozoficznych autorki, która uważa, że we współczesnym świecie nauki i myślenie o kształceniu człowieka rywalizują ze sobą zasadniczo dwie wizje: kształcenie dla zysku i kształcenie dla rozwoju ludzkiego (2008a). Pierwsza ścieżka — kształcenie dla zysku — wychodząc ze stanowiska, iż kluczowe dla rozwoju gospodarki i dobrobytu kraju są nauki ścisłe i nowoczesne technologie, szczególne znaczenie przykładu do rozwijania użytecznej wiedzy technicznej oraz kształcenia w kierunku zdobywania profesjonalnych kompetencji technicznych. Ważne są zaawansowane umiejętności w zakresie informatyki, technologii oraz rudymetarna znajomość prawideł ekonomicznych. W kształceniu tym brak miejsca na szeroko pojętą humanistykę i sztukę, gdyż dziedziny te nie tylko nie przyczyniają się bezpośrednio do wzrostu gospodarczego, ale także prowadzą do wzbudzania postaw negujących zastany porządek świata. Druga wizja — kształcenie dla rozwoju ludzkiego, kształcenie dla wolności — upomina się

o kluczowe z punktu widzenia ładu demokratycznego państwa, tworzenia kultury światowej oraz aktywnego społeczeństwa obywatelskiego umiejętności powiązane z humanistyką i sztuką. Zalicza do nich: umiejętność krytycznego myślenia, umiejętność wykraczania poza lojalności lokalne i postrzegania globalnych problemów z punktu widzenia „obywatela świata” oraz umiejętność empatycznego wczuwania się w problemy innej osoby (s. 68). Propozycja ta promuje przede wszystkim wartości rozwoju osobowego studentów, szacunku dla wszystkich, równego podmiotowego prawa korzystania z całego zakresu ludzkich możliwości. Kształcenie ma prowadzić do wzrostu osobowego i wzrostu samoświadomości, do rozwoju krytycznego myślenia, wyobraźni i umysłu. Służyć temu szczególnie może kształcenie wyobraźni narracyjnej, przez którą autorka rozumie „zdolność wczucia się w położenie innej osoby, umiejętność inteligentnego odczytania historii życia tej osoby i zrozumienia emocji, życzeń, i pragnień, jakie ktoś w tej sytuacji mógłby mieć” (s. 84). Owo promowanie wartości zdolności wczucia się, zdolności empatycznego rozumienia drugiej osoby jest dowodem na głęboko humanistyczną wizję celów kształcenia. Kształtowanie „wewnętrznego oka” na drugiego człowieka oznacza przyjmowanie go jako osoby z własną, niepowtarzalną indywidualnością. Uczenie empatycznej otwartości jest zadaniem trudnym, możliwym – zdaniem autorki – jedynie do zrealizowania poprzez sztukę, kulturę otwartości w treściach programowych oraz przez styl pedagogiczny, w którym to „miłość i współczucie przepajają cały wysiłek oświatowy” (s. 85). Propagowany przez Nussbaum model kształcenia dla rozwoju nie jest kolejną pedagogiczną utopią, znajduje swoją praktyczną weryfikację w uniwersyteckich kursach współczesnych sztuk i nauk wyzwolonych prowadzonych przez amerykańskie uniwersytety i koledże. Jest to model zajęć wymagający intensywnej pracy zarówno ze strony nauczycieli akademickich, jak i studentów, pracy w małych grupach.

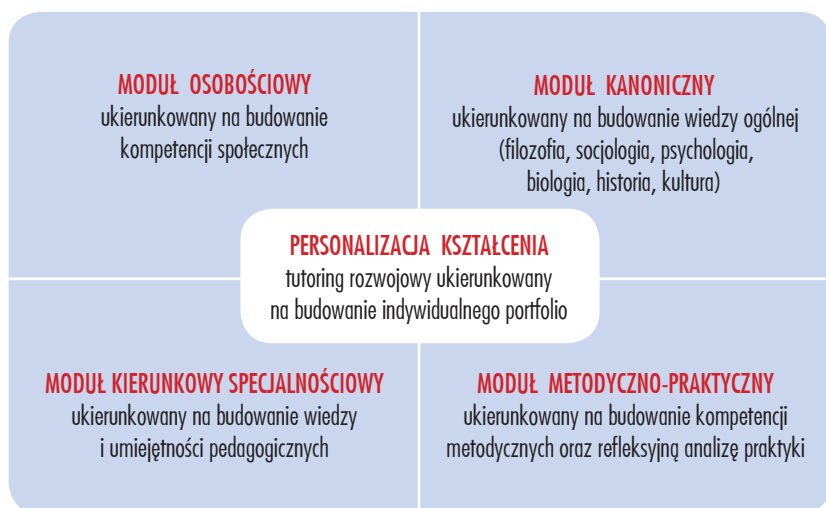
Kształcenie nauczycieli powinno być – używając języka Nussbaum – kształceniem dla wolności realizowanym w toku kształcenia uniwersyteckiego, zanurzonego głęboko w naukach humanistycznych i społecznych. Obecnie nie jest to możliwe, kształcenie nauczycieli wciąż będzie realizacją mozaiki zapisanych w standardach treści, które choć stanowią minimum kształcenia, są najczęściej sztywną ramą maksimum godzin przewidzianych na realizację określonych treści. Jednak zmiany już się pojawiają i mogą stać się początkiem zmian zasadniczych. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 27 września 2018 roku w sprawie studiów (Dz.U. poz. 1861) określiło obowiązek kształcenia nauczycieli na dwóch specjalnościach: pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej oraz pedagogiki specjalnej na jednolitych studiach magisterskich. Jest to ogromny krok w kierunku podwyższenia jakości kształcenia nauczycieli (na razie tylko na tych dwóch specjalnościach), zważywszy, iż porządek prawny ustanowiony Rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela z dnia 17 stycznia 2012 roku (Dz.U. poz. 131) określiło poziom przygotowania nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej jedynie na poziomie VI Polskiej ramy kwalifikacji szkolnictwa wyższego, co oznaczało uzyskanie pełnych uprawnień do pracy w zawodzie nauczyciela po ukończeniu studiów I stopnia. Obecnie mamy zatem możliwość, a nawet konieczność kształcenia nauczycieli przedszkoli, edukacji wczesnoszkolnej, a także podejmujących pracę w szkolnictwie specjalnym na jednolitych studiach magisterskich. Pomimo tego, iż ministerstwo przygotowuje także dla tych obszarów niezbędne standardy kształcenia, daje to

ogromną szansę na realizację autorskich koncepcji kształcenia opartych na szerokim profilu ogólnoakademickim. Nikt bowiem nie może zabronić uniwersytetom wyjścia szeroko poza obowiązkowe treści.

Przykład koncepcji studiów „Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna”

Program kształcenia na kierunku „Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna” jednolitych studiach magisterskich, przygotowany przez zespół Zakładu Pedagogiki Szkolnej i Dydaktyki Akademickiej³, realizowany od roku akademickiego 2019/2020 w Instytucie Pedagogiki, wyrasta z pogłębionej analizy teorii i badań pedeutologicznych prowadzonych w ostatnich dziesięcioleciach, wpisujących się przede wszystkim w nurt humanistyczny (Sajdak, 2013, s. 344-386; 2017) w obszarze kształcenia przyszłego nauczyciela i konstruktywistyczny (2013, s. 387-428). W obszarze przygotowania do pracy dydaktycznej w przedszkolu i szkole program ten oczywiście spełnia obecne i projektowane standardy kształcenia nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, jednak znacząco wykracza poza treści standardu i realizuje określoną koncepcję kształcenia. Z uwagi na ramy artykułu przedstawię jedynie ogólną ideę programu pogłębioną w wybranych obszarach. Program kształcenia zbudowany jest z pięciu modułów kształcenia: grupy przedmiotów ukierunkowanych na budowanie kompetencji społecznych; grupy przedmiotów ukierunkowanych na zdobywanie wiedzy ogólnej, akademickiej; grupy przedmiotów kierunkowych, specjalnościowych, ukierunkowanych na budowanie wiedzy i umiejętności pedagogicznych; grupy przedmiotów ukierunkowanych na budowanie specjalistycznych kompetencji dydaktyczno-metodycznych, powiązanych refleksyjnie z analizą praktyki, oraz z modułu odzwierciedlającego personalizację akademickiego kształcenia a wyrażającego się w realizacji aktywności tutoringowej ukierunkowanej na rozwój studenta i budowanie przez niego indywidualnego portfolio. Układ modułów obrazuje poniższy schemat:

³ Zespół Zakładu Pedagogiki Szkolnej i Dydaktyki Akademickiej tworzą: Bożena Czerska, Małgorzata Turczyk, Katarzyna Smoter, Magdalena Świgost, Zuzanna Sury, Krystyna Ablewicz, Marek Kościelniak, Krzysztof Polak oraz Anna Sajdak-Burska (Kierownik Zakładu).



Rysunek 1. Układ modułów kształcenia

Źródło: Opracowanie własne

Jak pokazuje schemat, moduł poświęcony personalizacji kształcenia jest osią centralną dla wszystkich obszarów rozwoju studenta. Stąd pomysł, by był to tutoring rozwojowy, w którego trakcie student zostanie otoczony indywidualnym wsparciem w dowolnym obszarze swojego rozwoju, a nie tutoring typowo akademicki, poświęcony przede wszystkim pracy naukowej i pisaniu esejów. Program przewiduje przez 5 lat studiów 20 godzin tutoringu na każdym roku. Spotkania z tutorem mają mieć charakter relacji uczenia się z doradcą, wzorowany na modelu promowanym przez Carla Rogersa, stąd jedynie 100 godzin spotkań poświęconych głównie na facylitację rozwoju. Student natomiast ma możliwość zagospodarowania własną aktywnością aż 25 punktów ECTS, co daje przestrzeń od 625 do 750 godzin przeznaczonych na rozwijanie w sobie pasji związanych z teatrem, filmem, muzyką, muzealnictwem, sztuką nowoczesną, literaturą, poezją, ... i dziesiątkiem innych obszarów inwestowania we własne zasoby. Zasoby, z których będzie mógł czerpać w relacjach z dziećmi, młodzieżą i ich rodzicami, pełniąc rolę nauczyciela – specjalisty od rozwoju dziecka. Zajęcia dydaktyczne ukierunkowane na rozwój osobisty studenta ze względu na specyfikę stawianych celów edukacyjnych winne być konstruowane w paradygmacie humanistycznym, który rozwijający się i uczący się podmiot stawia w centrum zainteresowań. Rozwoju osobistego nie można bowiem ani wymuszać, ani nim sterować, można go jedynie wspierać. Wszyscy nauczyciele akademicy, którzy będą pełnić role tutorskie, mają potwierdzone certyfikatem kompetencje. Koncepcja studiów nawiązuje wprost do humanistycznej koncepcji Combsa, który to zakwestionował zasadność tworzenia idealnej struktury cech dobrego nauczyciela oraz utożsamianie nauczycielskich kompetencji z fachowością sprawnego działania. Zdaniem autora dobrego nauczyciela czyni

przede wszystkim świat percepcji siebie, zawodu, relacji ze światem. Autor podkreśla, iż „to w jaki sposób nauczyciel spełnia swój zawód po opuszczeniu murów uczelni, zależy od tego, jak nauczył się postrzegać siebie i swoje relacje z uczniem, swój przedmiot i swoich przełożonych oraz zawód jako taki” (Combs i in., 1978, s. 17, za: Kwiatkowska, 2008, s. 86). Combs w swej teorii cały punkt ciężkości przygotowywania do zawodu przeniósł na proces „stawania się”. Stawanie się nauczycielem jest procesem indywidualnym i polega przede wszystkim na poznawaniu siebie, rozumieniu psychologicznych mechanizmów zachowania się człowieka oraz percepcji siebie i innych. Dlatego tak dużą wagę przywiązuje się w koncepcji do kwalifikacji psychologicznych nauczyciela i jego kompetencji społecznych. Stawanie się dobrym nauczycielem, autentycznym człowiekiem w kontakcie z drugim, możliwe jest jedynie wtedy, gdy nauczyciel posiada satysfakcjonujące poczucie własnej wartości i pozytywne wyobrażenie o sobie w roli zawodowej. Owo „stawanie się” wymaga zaangażowania i osobistego udziału w budowaniu własnej tożsamości.

Dlatego tak istotny jest moduł osobowościowy, ukierunkowany na budowanie kompetencji społecznych, który immanentnie związany jest z uruchamianiem procesów osobistego rozwoju. W bogatym katalogu oferty zajęć znajdują swe miejsce właśnie takie, które ukierunkowane są na kształtowanie tzw. miękkich kompetencji społecznych, w tym przede wszystkim interpersonalnych i komunikacyjnych. Porozumiewanie się, rozumienie siebie i innych, rozumienie doświadczeń własnych i doświadczeń drugiego człowieka, ich interpretacji — stanowią bowiem kamienie węgielne humanistycznego świata, który możemy poznawać fenomenologicznie i hermeneutycznie. Świata, w którym rozwój człowieka i procesy jego uczenia się, samorealizacji, stawania się sobą realizują się w doświadczeniu i w relacji z drugim. Zajęcia ukierunkowane na wspieranie rozwoju człowieka dotyczą przede wszystkim obszaru jego rozumienia siebie i innych. Program studiów w tym obszarze ma charakter autorski oparty na wypracowanej i sprawdzonej empirycznie autorskiej koncepcji Czerskiej, inspirowanej osobowościowym modelem kształcenia nauczycieli Combsa (Czerska, 1999; 2002). Program całościowy wspierania umiejętności porozumiewania się, będący m.in. rezultatem szerokich badań autorki przedstawionych w niepublikowanej pracy doktorskiej (1999) już dwie dekady temu, obejmował swą propozycją: wyjazd integracyjny, trening interpersonalny, wykłady i warsztaty z komunikacji interpersonalnej w wychowaniu, trening asertywności, trening umiejętności wychowawczych (rozwiązywanie konfliktów i negocjacje), fakultety do wyboru (np. NLP w procesie porozumiewania się nauczyciela z uczniem; Patologiczne formy komunikowania się; Możliwości reedukacji w oparciu o AT). W ciągu tych dwudziestu lat większość propozycji udało się wprowadzić do akademickiego kształcenia pedagogów, programów realizowanych w Instytucie Pedagogiki UJ. W programie Pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej znalazły się następujące zajęcia: 30-godzinny Trening interpersonalny realizowany na I roku, 30-godzinne zajęcia z Komunikacji interpersonalnej na II roku, 30 godzinne zajęcia z Teoretycznych podstaw kształtowania stosunków interpersonalnych na III roku oraz 30 godzinny warsztat z Kompetencji relacyjnych na V roku domykający rozwój studenta w tym obszarze. W toku pięcioletnich studiów proponuje się także studentom szereg zajęć specjalizacyjnych jak np.: 30 godzin zajęć z Mediacji, 30 godzin z Interwencji kryzysowej na IV roku czy 30-godzinne Warsztaty umiejętności wychowawczych na V roku. Zajęcia te poświęcone są kształceniu kompetencji społecznych, w tym komunikacyjnych, których celem jest m.in.:

stworzenie warunków sprzyjających uczeniu się poprzez wykorzystanie osobistego doświadczenia [...], pogłębienie odpowiedzialności za siebie samego [...], umożliwienie uczestnikom samooceny umiejętności ważnych w kontaktach międzyludzkich poprzez proponowanie ćwiczeń o charakterze autodiagnostycznym [...], postęp na drodze samorozwoju [...] rozwój kompetencji komunikacyjnych, a w ich obszarze nabycie i doskonalenie już posiadanych umiejętności, które można podzielić na cztery grupy: budowanie kontaktu i tworzenie zaufania, dokładne i jednoznaczne przekazywanie oraz odbiór informacji, wpływanie na siebie nawzajem i wreszcie konstruktywne rozwiązywanie pojawiających się konfliktów (Czerska, 2010, s. 152-153).

Podstawą realizacji zajęć jest wypracowanie klimatu bezpieczeństwa i zaufania, umożliwiającego studentom „otwarcie” na wgląd we własne doświadczenie, budowanie wiedzy o sobie samym, także o sobie w relacji z drugim człowiekiem, diagnozę własnego potencjału — możliwości i ograniczeń, będącego podstawą dla tworzenia projektów osobistego rozwoju. Tworzenie klimatu bezpieczeństwa i zaufania sprzyjającego uczeniu się jest procesem rozłożonym w czasie, stąd dbałość o to, by zajęcia rozwijały się w toku całego pięcioletniego cyklu studiów.

Zmieniająca się rzeczywistość społeczno-kulturowa pociąga za sobą zmiany w „przepisie roli” nauczyciela oraz w treściach opisujących funkcje zawodowe. Nie bez znaczenia pozostają także zmiany paradygmatyczne w obrębie samej pedagogiki, w tym dydaktyki ogólnej. Nowoczesne kształcenie uczniów uzasadnia jedynie paradygmat konstruktywistyczny (konstruktywistyczno-psychologiczny oraz konstruktywistyczno-społeczny). Rezultaty badań nad współczesną szkołą, a zwłaszcza dydaktyką wczesnoszkolną pokazują (Klus-Stańska, 2010; Filipiak, 2012), jakim deformacjom i splątaniom ulegają w praktyce szkolnej zasadnicze tezy konstruktywizmu. Dlatego też, przygotowując do pracy przyszłych nauczycieli przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej, należy zadbać nie tylko o szerokie podstawy teoretyczne budujące się na osiągnięciach współczesnej wiedzy psychologicznej, socjologicznej i pedagogicznej, ale także stawiać studentów w sytuacjach zadaniowych, w których niezbędna będzie analiza i namysł nad praktyką edukacyjną. W programie studiów nawiązujemy wprost do koncepcji refleksyjnej praktyki Donalda Schöna, która neguje „techniczną racjonalność” w kształceniu nauczycieli (Kwiatkowska, 2008, s. 67). Współczesność nacechowana jest bowiem sytuacjami o zmiennych, niepewnych i niedookreślonych warunkach, w których wiedza wystandaryzowana i specjalistyczna okazuje się zawodna. Jedynie refleksja nad własną praktyką może stać się źródłem nowej, profesjonalnej wiedzy. Namysł nad praktyką opiera się na dwóch rodzajach refleksji: refleksji w działaniu i refleksji nad działaniem. Ta druga jest „zdolnością tworzenia wiedzy”. Chcemy, by absolwent naszych studiów był nie tylko specjalistą od rozwoju dziecka, ale także refleksyjnym praktykiem. By to osiągnąć, rozbudowaliśmy program praktyk. Każda praktyka jest wspierana przez trzech specjalistów: opiekuna praktyk z ramienia Instytutu, opiekuna praktyk z ramienia placówki przyjmującej na praktykę oraz superwizora. Warto podkreślić, iż każda przewidziana programem praktyka pedagogiczna powiązana została z superwizją, prowadzoną przez profesjonalnie przygotowanych do tego nauczycieli akademickich. Daje to ogromną szansę, by doświadczenie praktyczne zostało przepracowane nie tylko od strony podstaw teoretycznych czy metodycznych, ale także od strony tego, jak zapisało się w biografii studenta i co do niej wniosło.